

Kreatives Schreiben als Testverfahren im ersten Studienjahr - zwischen Kreativität und Kompetenzorientierung¹⁾

Michaela Manke

Ziel dieser Untersuchung ist der Vergleich des Erfolgs zweier Testverfahren. Dass an japanischen Universitäten die Erstsemester nach nur 15 Wochen Deutsch und einer aufgrund der institutionell bedingten Notwendigkeit zur Sprachstandsmessung zur Vergabe von Leistungspunkten üblichen 60-minütigen Semesterprüfung befreit in die vorlesungsfreie Zeit gehen, zu Beginn des Wintersemesters sieben Wochen später aber nur noch wenige Fertigkeiten abrufen können, scheint eine verbreitete Erscheinung zu sein. Mit dem Ziel, nicht nur den Stand der erworbenen Fertigkeiten möglichst zu halten, sondern durch das Angebot einer frei und kreativ lösbaren Aufgabe die Lernmotivation zusätzlich zu steigern, wurde an zwei verschiedenen Fachbereichen die Vergabe von Aufsatzthemen für kreatives Schreiben erprobt. Inwieweit das gesetzte Ziel erreicht wurde, wird an zwei Fragestellungen aufgezeigt: 1. Wie lösen die Studierenden nach der ersten, relativ kurzen Lernphase die schriftliche Aufgabe inhaltlich zwar kreativ, aber unter Einhaltung der formalen Sprachnormen bzw. wie gehen sie mit der Spannung zwischen Kreativitätsanspruch und Sprachnormativität um? 2. Wie wirkt sich die Lösung der Aufgabenstellung des kreativen Schreibens durch die Studierenden auf deren

1) Dies ist die schriftlich ausgearbeitete und an einigen Stellen modifizierte Fassung eines Vortrages, der auf der IDT 2017 in der Sektion G2 (Do-Morgen) Leistungsmessung am 03.08.2017 von der Verfasserin gehalten wurde.

Sprachstand bei der Prüfung am Ende des anschließenden Wintersemesters aus?

Was kann Anlass dazu geben, den Erfolg zweier Testverfahren zu vergleichen? Dazu ist es wichtig, sich die Situativität dieser Fragestellung vor Augen zu führen.

Folgende Konstellation scheint eine weit verbreitete Erscheinung an japanischen Universitäten zu sein: die Erstsemester gehen nach nur 15 Wochen Deutsch und einer aufgrund der institutionell bedingten Notwendigkeit zur Sprachstandsmessung zur Vergabe von Leistungspunkten üblichen 60-minütigen Semesterprüfung befreit in die vorlesungsfreie Zeit, können sich aber zu Beginn des Wintersemesters sieben Wochen später nur noch an Weniges erinnern.

Hierzu erscheint es erforderlich, nur kurz die weithin geltenden institutionellen Voraussetzungen des universitären Deutschunterrichts in Japan für das erste Studienjahr skizzieren:

- Deutsch wird als L3 je nach Fachbereich als Wahlpflicht- oder Wahlfach angeboten (nach mindestens $3 + 3 = 6$ Jahren Pflichtunterricht in der L2 Englisch als „the international lingua franca“)
- Deutsch als Wahlpflichtfach bzw. Wahlfach wird in einem Kurs von je 90 Minuten Unterricht 15 Wochen pro Semester gelernt - parallel dazu jedoch, lernt man meist mit einem anderem Lehrbuch noch einmal 1–2 Mal pro Woche auch je 90 Minuten Deutsch für Anfänger.
- Es wird ohne explizit formulierte Lehrpläne gelehrt, d.h. ohne institutionell vorgegebenes Lernziel, doch unter der stillschweigenden „Annahme“ eines Curriculums, das in einem Studienjahr mit $2 \times 15 = 30$ Wochen möglichst einen umfassenden Überblick über ein „grundlegendes“ Grammatikwissen vermittelt, das z.B. im verbalen Bereich am Ende des ersten Studienjahrs alle Zeitformen sowie neben Indikativ und Imperativ möglichst auch bereits den Konjunktiv umfassen sollte. Das Lernziel wird somit unabhängig vom GER der EU gesetzt, jedoch seit der Übersetzung 2004 immer öfter in Relation zu GER. Nach dessen Niveaustufen gerechnet, wird für das erste Jahr im Bereich

Sprachhandlungskönnen zumeist im Bereich A1 bis teilweise A2 gelehrt, rezeptiv auch bisweilen sprachliches Wissen bis etwa B1 vermittelt.

Die Vergabe von Aufsatzthemen für kreatives Schreiben an Stelle einer üblicherweise durchgeführten 60-minütigen schriftlichen Prüfung führt vorerst in ihrer bewertenden Funktion zu keinerlei Veränderung, darüber hinaus ist jedoch aufgrund der Konzentration auf produktive Fertigkeiten ein Ziel,

- den Stand der erworbenen sprachlichen Fertigkeiten der Studierenden nicht nur zur weiteren Unterrichtsplanung durch den Lehrer zu messen, sondern auch durch den Lernenden eigendiagnostisch genutzt möglichst das Sprachniveau zu halten sowie andererseits auch ein Ziel,
- durch das Angebot einer frei und kreativ lösbaren Aufgabe die Lernmotivation der Studierenden zu steigern bzw. eine Motivation überhaupt erst einmal zu schaffen, die zunächst einmal extrinsisch durch die Bewertungssituation, aber wünschenswerterweise auch durch den Spaß an der selbständigen und je nach Wunsch kreativ auszugestaltender Arbeit intrinsisch wäre.

Leitfrage 1

Wie wirkt sich die Lösung der Aufgabenstellung des kreativen Schreibens durch die Studierenden auf deren Sprachstand bei der Prüfung am Ende des anschließenden Wintersemesters aus?

Zur Beantwortung dieser Frage scheint es notwendig, die Problematik in konkrete Zahlen übersetzt zu betrachten. Dazu werden jeweils die Prüfungsergebnisse ausgewählter ganzjähriger Kurse vom Sommer- und dem darauffolgenden Wintersemester einander gegenübergestellt. Die Größe der untersuchten 4 + 2 Lerngruppen variierte dabei zwischen etwa 20 und 40 Studierenden.

Nochmals wird dazu erinnert an die auch bei Veränderung der Form unveränderte Funktion der Semesterprüfung, die sich bewegt zwischen

- einerseits einer nicht standardisierbaren Leistungsmessung in Bezug auf die *Norm* der Leistungen der anderen Studierenden, die an demselben

Deutschunterricht teilgenommen haben, und

- andererseits einer standardisierten Leistungsmessung, die sich idealerweise grob an den *Kriterien* des in Japan für die besondere Lernsituation entwickelten „Diplom Deutsch in Japan“ (DDJ, jap. *Dokken*) orientiert (ab 1983 vorbereitet, seit 1992 erstmals durchgeführt und sukzessive erweitert, gegenwärtig in 6 Niveaustufen eingeteilt, Aufgaben meist geschlossene Formate wie Richtig-Falsch oder Multiple Choice)

Vergleicht man zu einer Verifizierung an den konkreten Daten durchgeführter Zwischensemesterprüfungen jeweils 2 Prüfungen mit je 100 Punkten aus den Studienjahren 1998, 2002, 2007 und 2012 mit jeweils etwa 5 Jahren Abstand, so ergeben sich Schwankungen in den Ergebnissen der Sprachstandsmessung. Besonders folgende drei Merkmale der Leistungsverteilung lassen sich aus den Daten herauslesen: 1. häufig werden im Sommersemester gute Leistungen, aber im Wintersemester sehr viel schlechtere Leistungen erbracht, 2. häufiger sind sowohl in etwa gleichbleibende Leistungsergebnisse und 3. am seltensten sind die Fälle, dass im Sommersemester schlechtere, aber im Wintersemester sehr viel bessere Leistungen erbracht werden.

Eine Suche nach denkbaren Gründen der ungleichen Leistungsverteilung führt auf der Lernerseite der Studierenden zu den folgenden Thesen, dass:

- in der Relation zwischen Effizienz und Ökonomie der Kräfte nach der Sommerpause die notwendige Anstrengung zur Reaktivierung des zuvor erreichten Leistungsstandes zusätzlich zum neuen Lernstoff als zu arbeitsintensiv empfunden werde, bzw. dass,
- da zu Anfang des Wintersemesters kein Leistungsdruck einer Prüfung zum Lernen zwingt, ein Lerner ohne internalisierte Lernmoral sich vor dem Lernen „drücken“ könne.

Die Suche nach Gründen der ungleichen Leistungsverteilung auf der Seite der Lehrenden führt entsprechend zu der Annahme, dass:

- in der Relation zwischen Effizienz und Ökonomie der Kräfte für die

Unterrichtsplanung nach der Sommerpause die notwendige Anstrengung zur Reaktivierung des im Vorsemester erreichten Leistungsstandes zusätzlich zum neuen Lernstoff als zu zeitintensiv empfunden und daher aus dem Unterricht ausgelagert bzw. die Wiederholung des Stoffes aus dem Sommersemester den Studierenden selbst überlassen werde

- da zu Anfang des Wintersemesters ohne eine Prüfung die Aufforderung des Lehrenden zum aktiven selbständigen Lernen durch die Studierenden ohne Durchsetzungskraft bleibt, es dem Lehrenden ohne institutionell gestütztes Gewaltmonopol oft nicht gelinge, zum eigenständigen Lernen anzuregen, geschweige denn anzuleiten.

Die ungleiche Leistungsverteilung der Prüfungsergebnisse ist hierbei vor der Problematik eines institutionell eingeschriebenen Lernerbilds zu sehen - mit seinen oben angedeuteten facettenreichen Prämissen. Auch das Ideal curricularer Vorgaben eines lernerzentrierten Unterrichts setzt das Bild von einem Lerner als das eines selbständigen und leistungsorientierten Individuums voraus:

- der Lerner will von sich aus lernen (intrinsische Lernmotivation)
- das Ziel des Lerners ist das Erlernen der deutschen Sprache (und nicht nur das Bestehen der Prüfung als Mittel zu einem anderen Zweck)
- der Lerner ist bereit dazu, Zeit und Kraft einzusetzen, um die erforderlichen Kriterien beim Erlernen der deutschen Sprache zu erfüllen (internalisierte Lernmoral auch ohne unmittelbare Kosten-Nutzen-Rechnung)
- der Lerner folgt, trotz seiner Selbständigkeit, der Anleitung des Lehrenden als eines „Experten“ (Autorität)
- der Lerner vertraut der Auswahl des Lehrenden in dem Sinne, dass er die Lerninhalte als auch für ihn selbst sinnvoll und zielgerichtet ausgewählt betrachtet (Akzeptanz)
- der Lerner wählt zielgerichtet aus den vom Lehrenden „angebotenen“ Inhalten aus („die Nachfrage bestimmt das Angebot“ als Prinzip)

Dies kann sich als Sprachvermittlungskrise erweisen, da gegenüber lehrerzentrierten oder audiolingualen Konzepten unverändert das sprachliche Wissen, wenn auch durch verschiedene Medien, vom Lehrenden ausgehend vermittelt wird, aber die Durchsetzungskraft bei der Progression im Unterricht und das Gewaltmonopol bei der Einforderung der als erforderlich einzustufenden Kooperation der Studierenden durch das für eine lernerzentrierte Progression notwendige Bild von einem idealen Lerner geschwächt wird.

Hier stellt sich folgende Frage: Was kann getan werden, um den Widerspruch zu überbrücken zwischen ...

- ... dem Anspruch eines Bilds vom Studierenden als unabhängig von einem institutionell gestützten Gewaltmonopol der Lehrenden in ihrer Funktion als Durchführende der Leistungsmessung und als unabhängig von deren Durchsetzungskraft gegenüber den Lernenden, indem die institutionell den Lernenden bedrohenden Konsequenzen bei Nichtbestehen der Prüfung als von der Person des Lehrenden unabhängig wirkend gesehen wird, und
- ... der Wirklichkeit der Mehrzahl eines mehr oder weniger nicht bzw. in Relation zum Lernziel nicht genug zum Lernen anleitbaren, nur unter Druck vor Prüfungen lernenden unselbständigen Studierenden?

Meine These (anstelle einer vorschnellen Antwort) für das Experiment mit einer Überbrückungsmöglichkeit ließe sich folgendermaßen beschreiben: In dem Versuch, die Prüfungspraxis dem Lernerbild anzugleichen und dem Lerner einen Anreiz und eine Brücke zum Lernen anzubieten (statt den Lerner durch Anpassungsdruck seinem Idealbild anzugleichen), soll, anstatt eine schriftliche Sommersemesterprüfung zu Semesterende durchzuführen, die mit dem Schwerpunkt auf der Messung rezeptiver Fertigkeiten durch geschlossene bis halboffene Aufgaben läge, eine Aufgabe zur produktiven Fertigkeit des Schreibens gestellt werden, d.h. die Studierenden sollen bis Semesterbeginn eine Hausarbeit schreiben und abgeben – dies als offene Aufgabe mit der Möglichkeit zu Kreativität.

Was kann dies auf der Lernerseite der Studierenden zur Folge haben?

- zur Nutzung der Relation zwischen Effizienz und Ökonomie der Kräfte wird während der Sommerpause die notwendige Anstrengung zur Reaktivierung des zuvor erreichten Leistungsstandes zusätzlich zum neuen Lernstoff zur Pflicht gemacht durch das Schreiben einer Hausarbeit mit einem Abgabetermin zum Anfang des Wintersemesters
- da zu Anfang des Wintersemesters nun Leistungsdruck einer Hausarbeit zum Lernen zwingt, kann der Lerner sich vor dem Lernen nicht mehr ganz „drücken“, auch wenn er sich ohne internalisierte Lernmoral nur passiv und reaktiv zum Lernen anleiten lässt

Und auf der Seite der Lehrenden ergibt sich entsprechend, dass

- in der Relation zwischen Effizienz und Ökonomie der Kräfte für die Unterrichtsplanung nach der Sommerpause die notwendige Anstrengung zur Reaktivierung des im Vorsemester erreichten Leistungsstandes zusätzlich zum neuen Lernstoff als zu zeitintensiv in die Ausarbeitung einer Hausarbeit aus dem Unterricht ausgelagert wird bzw. die Wiederholung des Stoffes aus dem Sommersemester mittels der Aufgabenstellung der Hausarbeit den Studierenden selbst überlassen wird
- da zu Anfang des Wintersemesters eine Hausarbeit der Aufforderung der Lehrenden zum aktiven selbständigen Lernen durch die Studierenden Durchsetzungskraft verleiht, gelingt den Lehrenden mit ihrem institutionell gestützten Gewaltmonopol im Kurs, zum eigenständigen Lernen anzuregen und anzuleiten

Das vorläufige quantitative Ergebnis dieser experimentellen Prüfungsform zeigt, dass ein Vergleich dieser Form der Leistungsmessung mit jeweils 1 Hausarbeit zur Überbrückung von Sommer- zu Wintersemester + 1 Prüfung zum Ende des Wintersemesters mit je 100 Punkten folgende Merkmale der Leistungsverteilung erkennen lässt:

1. sehr häufig werden 2014 im Sommersemester gute Leistungen, aber im Wintersemester sehr viel schlechtere Leistungen erbracht, doch 2016 sind es sehr viel weniger Fälle
2. in etwa gleichbleibende Leistungsergebnisse sind weniger häufig
3. relativ häufiger wurden die Fälle, bei denen im Sommersemester schlechtere, aber im Wintersemester sehr viel bessere Leistungen erbracht werden

Dies lässt sich zwar nicht als eklatanten Erfolg, jedoch als leichte Tendenz zu gesteigerter Motivation interpretieren.

Leitfrage 2

Wie (nicht nur wie gut!) lösen die Studierenden nach der ersten, relativ kurzen Lernphase von 15 Wochen die schriftliche Aufgabe inhaltlich zwar kreativ, aber unter Einhaltung der formalen Sprachnormen bzw. wie gehen sie mit der Spannung zwischen Kreativitätsanspruch und Sprachnormativität um? D.h. wurden die Ziele der Sprachstandshaltung und der Steigerung der Lerner motivation erreicht?

Dazu zitiere ich die detaillierte Aufgabenstellung, die grundsätzlich als „Wiederholungstest“ konzipiert und lösbar ist, aber genug Spielraum lässt, sie als „kreative Aufgabe“ zu behandeln.

・下記のテーマから一つを選んでドイツ語の作文を作成し、筆記体で書いてください。

1) 教科書人物の Marc と Yuri との間の自己紹介の会話

2) 教科書のテーマに沿った自己紹介文

・単語数：140単語前後（単語数明記）

・形式：（読みやすい）筆記体での作成

・提出日：201x年x月xx日（x曜日）の授業開始時間（xx時）

・提出場所：授業の教室（ xy 号室）

Die in der L1 der Studierenden verfasste Aufgabenstellung würde auf Deutsch folgendermaßen lauten:

„Wählen Sie eines der Themen aus und schreiben Sie einen Aufsatz auf Deutsch,

benutzen Sie dabei Schreibschrift!

1. Schreiben Sie einen Dialog zwischen den aus dem Kursbuch bekannten Personen Marc und Yuri, in dem sie sich einander vorstellen

2. Schreiben Sie Ihre eigene Selbstvorstellung und benutzen Sie dabei die Themen aus dem Kursbuch!

- Wortbegrenzung: ca. 140 Wörter (Zahl der Wörter unter dem Aufsatz notieren!)
- Form: in (lesbarer) Schreibschrift
- Abgabetermin: x.x.201x (xtag) zu Beginn des Unterrichts (xx Uhr)
- Abgabeort: Kursraum (Raum xy) “

Welche Lösungsstrategien wählten die 22 Studierenden aus dem Studienjahr 2016?

An den sieben Bewertungskriterien und deren Messergebnissen entlang, möchte ich versuchen, die Lösungsstrategien der Studierenden nachzuvollziehen:

- **1. Satzbau-Strukturen, Verknüpfungen** von 10 Punkten 10 (1 Mal), 8 (6 Mal), 7 (1 Mal), 6 (10 Mal), 4 (4 Mal) Punkte erreicht
- **2. Wortschatz** innerhalb der 140 Wörter **38 - 88 Wörter** von 10 Punkten 10 (2 Mal), 9 (4 Mal), 8 (5 Mal), 7 (2 Mal), 6 (3 Mal), 5 (1 Mal), 4 (3 Mal), 3 (2 Mal)
- **3. Hauptsatzkonstruktionen** 6-21, **Nebensatzkonstruktionen** 0-2, von 10 Punkten 10 (1 Mal), 9 (1 Mal), 8 (4 Mal), 7 (1 Mal), 6 (5 Mal), 5 (6 Mal), 4 (3 Mal), 3 (1 Mal)
- **4. behandelte Themenaspekte** von 10 Punkten 15 (1 Mal), 14 (1 Mal), 10 (7 Mal), 9 (9 Mal), 8 (4 Mal)
- **5. Lesbarkeit der Schreibschrift** von 10 Punkten 10 (4 Mal), 9 (2 Mal), 8 (3 Mal), 7 (8 Mal), 6 (3 Mal), 4 (1 Mal)
- **6. textsortenspezifische Formulierungen** von 10 Punkten 10 (1 Mal), 8 (2 Mal), 7 (1 Mal), 6 (13 Mal), 5 (2 Mal), 4 (2 Mal), 3 (1 Mal)
- **7. Orthografie und Grammatik** Fehlerquotienten im Bereich $F_q = 1,3-29,5$ mit 2-35 Fehlern bei 98-145 Wörtern, von 10 Punkten 10 (2 Mal), 9 (2 Mal),

8 (4 Mal), 7 (3 Mal), 6 (2 Mal), 5 (3 Mal), 4 (1 Mal), 3 (1 Mal), 2 (1 Mal),
1 (2 Mal)

Aus den folgenden erkennbaren Merkmalen könnte man die gesuchten von den Studierenden angewandten Lösungsstrategien ableiten:

- Von einer Mehrzahl der Studierenden wird sehr stark auf die behandelten Themenaspekte geachtet, ihre Textkomposition ist kommunikativ auf den zu vermittelnden Inhalt konzentriert
- Bei den meisten Studierenden kann als Hinweis darauf, dass sie den Charakter der Prüfung als Wiederholungstest weitgehend nicht überschritten, gelten, dass sie z.B. durch Konzentration auf Hauptsatzstrukturen sich auf die im Unterricht behandelten Strukturen konzentrierten.

Beispielhaft zeige ich zwei der kreativsten Lösungen; zunächst eine Lösung der zweiten Aufgabenstellung, die einen Dialog simulieren lässt, aber anders als in der Aufgabe vorgegeben, an die Stelle der beiden Personen aus dem Kursbuch sich selbst und eine Studierende aus Deutschland setzt.

I. Beispiel	(Text des Studierenden)	(EINORDNUNG)
Studierender:	Guten Tag.	(BEGRÜSSUNG)
	Mein Name ist X.	(NAME)
	Wie heißt du?	
Studierende aus D:	Ich heiße Y.	
Studierender:	Woher kommst du?	(HERKUNFT)
Studierende aus D:	Ich komme aus Dresden.	
	Und woher kommst du?	
Studierender:	Ich komme aus Tokyo.	
	Wo wohnst du, Y?	(WOHNORT)
Studierende aus D:	Ich wohne in Benine.	
Studierender:	Was studierst du hier?	(STUDIENFACH)

- Studierende aus D: Ich studiere Jura.
Was studierst du hier?
- Studierender: Ich studiere Musik.
Bist du Deutsche? (NATIONALITÄT)
- Studierende aus D: Ja, ich bin Deutsche.
Bist du Japaner?
- Studierender: Ja, ich bin Japaner.
- Studierende aus D: Lernst du hier Englisch? (FREMDSPRACHEN)
- Studierender: Nein.
- Studierende aus D: Lernst du Italienisch?
- Studierender: Nein.
- Studierende aus D: Lernst du Deutsch?
- Studierender: Ja! Ich lerne hier Deutsch und Französisch.
Lernst du hier Japanisch?
- Studierende aus D: Nein.
- Studierender: Lernst du Chinesisch?
- Studierende aus D: Nein.
- Studierender: Lernst du Spanisch?
- Studierende aus D: Nein.
- Studierender: Lernst du Koreanisch?
- Studierende aus D: Nein!
- Studierender: Oh... Lernst du Englisch?
- Studierende aus D: Ja! Ich lerne Englisch und Italienisch.
- Studierender: Siehst du gern Fußball? (HOBBY)
- Studierende aus D: Ja, ich sehe sehr gern Fußball.
Siehst du gern Fußball?
- Studierender: Ja, ich sehe sehr gern Fußball.

Dieser Studierende reiht zunächst formal klingende persönliche Daten von sich und seiner Dialogpartnerin aneinander, lässt dann jedoch eine (nicht im Kursbuch mit Beispiel belegte) Wendung folgen mit immer wieder neu formulierten geschlossenen Ja-Nein-Fragen über das Sprachenlernen. Der Fragende wurde in seiner Erwartungshaltung, dass Studierende aus dem Ausland in Japan seien, um Japanisch zu lernen, enttäuscht, indem die aus Deutschland kommende Studierende seine Frage, ob sie Japanisch lerne, verneint. Die korrigierende Lehrende stutzt: bringt der Verfasser des Dialogs hier etwa sogar pointiert eine kritische Anfrage an Prämissen der gegenseitigen Sicht auf die jeweils andere Sprachlernkultur zum Ausdruck? Doch der durch den Lernenden verfasste Dialog bricht hier nicht ab, sondern fragt weiter nach anderen möglichen Lernsprachen der Studierenden. Dass, obwohl diese Fragen sämtlich verneint werden, seine Fragestellung nicht verändert, wirkt auf den ersten Blick beim Lesen des Dialogs als nicht kommunikationsfördernd. Doch dass die Fragenden, wohlgemerkt beide!, jeweils trotz negativer Antworten das Fragen und Antworten nicht aufgeben und den Dialog trotz geringer Sprachmittel unverdrossen vorantreiben, führt hier zu einem überraschenden Ergebnis. Nicht überraschend war zu Anfang des Dialogs, dass der im Dialog auftretende japanische Studierende Deutsch als Lernersprache angibt, wird der Dialog doch auf Deutsch geführt, doch als überraschend kann bei Kenntnis des japanischen Bildungssystems seine Anmerkung aufgefasst werden, dass er plötzlich von sich aus eine weitere Fremdsprache angibt, die er lerne, nämlich Französisch. Überraschend wirkt sodann umgekehrt auch, dass die Studierende aus Deutschland in Japan (an Stelle des in Japan als Antwort zu erwartenden Japanischlernens) Englisch und Italienisch als Lernsprachen nennt. Trotz der vielen negativen Antworten zur Frage nach den Lernsprachen in diesem fiktiven Dialog lässt der diesen Dialog produzierende Lerner trotz seines noch begrenzten Wortschatzes den fragenden Studierenden in seinem Dialog auch nach negativem Bescheid dennoch nach jeweils noch einer weiteren möglicherweise gelernten Fremdsprache weiterfragen. Die Prüfende mit der Aufgabe der Leistungsmessung steht hier vor einer Interpretationsfrage: Wie soll die wiederholte

Variierung der Entscheidungsfrage gewertet werden? Soll hier dem Studierenden unterstellt werden, durch nur minimale Variierung einer gesichert angeeigneten Satzkonstruktion billiger Fehlervermeidung zum Erreichen der geforderten Wortanzahl vorangetrieben zu haben? Oder kann die Prüfende es sich vorstellen, dass der Studierende nach nur 15 Sitzungen von jeweils 90 Minuten Deutschunterricht in diesem von ihm verfassten fiktiven Dialog einen interkulturellen Hintergrund voraussetzt, der nicht allein durch Beachten der syntaktischen Konstruktion, sondern auch durch Mitlesen eines humoristischen Tonfalls möglicherweise z.B. das Lernen des Deutschen und Französischen durch den im Dialog fragenden Studierenden oder das Lernen des Englischen und Italienischen durch die Auslandsstudentin als in etwas „schelmischer Tonlage“ vorgebracht rezipieren lässt: „Diese Antwort hätte sich der Dialogpartner (Leser des Dialogs) doch wohl sicher nicht vorgestellt!?“ Die endlich erfolgten Antworten könnten dann als überraschende Pointe gelesen werden: „Obwohl so viele Fremdsprachen nicht gelernt werden, sind es doch sogar zwei Fremdsprachen, die von den Studierenden gelernt werden!“ Ohne Rücksprache, die auf Grund der Prüfungssituation nicht möglich ist, ergibt sich eine Vielfalt möglicher Lesarten ohne die Gewähr, diese verifizieren zu können. Will der Prüfling nationalbewusst andeuten, dass Sprachunterricht in Japan so fortschrittlich und hervorragend ist, dass sogar Studierende aus Deutschland kommen, um hier Englisch und Italienisch zu lernen? Oder wollte er seinen Dialog humoristisch verfassen und belächeln, dass Auslandsstudierenden jede Ausrede recht sei, wenn sie nur nach Japan kommen können?

Hier stellt sich die Frage, wie differierende Lesarten in die Leistungsmessung einbezogen werden können. Auch auf einem Niveau, das nach standardisierter Leistungsmessung wie dem GER formal auf der niedrigsten Stufe von A1 einzustufen wäre, müsste je nach beim Prüfling vorausgesetzter Intention anders gewertet werden, inwieweit in dem für die Prüfung verfassten Dialog kommunikative Erfolge erzielt werden konnten. Böte der Dialog feste Anhaltspunkte für die Annahme semantischer Kreativität bei hoher Übereinstimmung von Intention und Realisierung in Bezug auf die

Sprachhandlungskompetenz, so würde er im Niveau sogar inhaltlich über die Kannbeschreibungen von A1 deutlich hinausgehen, da hier sprachlich ein „intendierter Stil“ angenommen werden könnte, der in der Kannbeschreibung beim Schreiben erst auf Niveaustufe C1 des GER angegeben ist.

Leider aber konnte in der Praxis die Leistungsmessung diese Kreativität als unverifizierbar nicht berücksichtigen, so dass dieser Studierende auf Grund anderer Variablen (geringer Wortschatz, hohe Fehlerzahl und ausschließlich einfachste Satzkonstruktionen) nur eine relativ geringere Gesamtpunktzahl erreichte. Ob dies mit sinkender intrinsischer oder extrinsischer Motivation zusammenhing, ist nicht nachweisbar, doch seine sprachlichen Leistungen sanken im Wintersemester weiter.

2. Beispiel:

Als ein weiteres Beispiel mag folgende Selbstvorstellung dienen.

„Guten Tag!	(BEGRÜSSUNG)
Mein Name ist XY.	(NAME)
Ich komme aus XX und wohne auch in XX.	(HERKUNFT, WOHNORT)
Ich bin Student.	(BERUF)
Ich bin Japaner.	(NATIONALITÄT)
Ich studiere YY.	(STUDIENFACH)
Ich spreche Japanisch, Englisch und ein bisschen Deutsch.	(FREMDSPRACHEN)
Ich esse gern Schnitzel und trinke gern Apfelsaft.	(VORLIEBEN BEIM ESSEN)
Mein Hobby ist Laufen und Klavier spielen.	(HOBBY)
Man nennt mich „xyxyxyx“.	(NAME)
Mein Geburtstag ist am sechszwanzigsten Dezember.	(GEBURTSTAG)
Ich habe einen Vater, eine Mutter und eine Großmutter.	(FAMILIE)
Ich habe keine Geschwister.	
Ich bin ein Einzelkind.	
Mein Vater ist Angestellter von Beruf.	Vater
Sein Hobby ist Fußball spielen.	

Sein Geburtstag ist am dreizehnten August.

Meine Mutter ist intelligent.

Mutter

Ihr Hobby ist Singen.

Ihr Geburtstag ist am dreißigsten Januar.

Meine Großmutter ist freundlich.

Großmutter

Sie wohnt in der gleichen Wohnung wie wir.

Sie gibt mir immer viele Süßigkeiten.

Danke schön!“

(ABSCHIED)

Der Studierende reiht in diesem Lösungsbeispiel zunächst formal klingende persönliche Daten von sich und seiner Familie aneinander, über das Niveau des im Unterricht behandelten Stoffes dabei hinausgehend, indem er genaue Daten nennt, schließt jedoch dann mit einer (ebenfalls nicht im Kursbuch mit Beispiel belegten) Wendung über eine Eigenheit seiner Großmutter den Text mit einer Pointe ab. Im folgenden Wintersemester hat er höchste Leistungsergebnisse erreicht.

Exemplarisch zeigen diese Beispiele, dass Kreativitätsspielraum allein nicht genügt, um die Testform des freien Aufsatzes als Lernanreiz zu rechtfertigen: a) Besonders bei noch stark eingeschränkten Sprachhandlungskompetenzen und kurzen Satzkonstruktionen nach dem ersten Semester spielen bei der Textproduktion Tonfall und Kontext noch eine verhältnismäßig große Rolle für die Semantisierung der Wortmittel. Dies kann bei dem Medium eines schriftlich angefertigten Textes nur bedingt berücksichtigt werden und geht daher zu Lasten der Reliabilität und Objektivität der Prüfung. b) Eine weitere grundlegende Bedingung für den Erfolg des offenen Formats eines kreativen Aufsatzes ist zudem Selbständigkeit und Selbstdisziplin auf Seiten der Studierenden, möglichst viele der gelernten oder zu lernenden Redemittel auch tatsächlich anzuwenden. Ohne Lernzielausrichtung der Lernenden ist die Validität des Prüfungsformats gefährdet, so dass der Erfolg dieser Prüfungsart mit Semesterbrückenfunktion stark vom Sprachlernbewusstsein der Lernenden abhängt, d.h. auch, inwieweit lernerzentrierter Unterricht bei ihnen Akzeptanz findet. c) Der gegenwärtige Rahmen des Fremdsprachenunterrichts an japanischen Universitäten mit ihrer starken Betonung der Steuerungs- bzw.

Auswahlfunktion von Prüfungen am Semesterende tangiert die Praktikabilität des Prüfungsformats durch oft mangelnde Kooperation der belegten Sprachlehrveranstaltungen, starke Lehrbuchzentriertheit im Lernprozess und eine Grammatikprogression, wie sie sich für das Deutsche im *Dokken* widerspiegelt.

Für eine Optimierung dieses Prüfungsformats wäre daher a) die Verpflichtung hilfreich, dem schriftlichen Aufsatz eine MP3-Tonaufnahme sowie eine aussgangssprachliche Übersetzung beizufügen, um Unschärfen bei der Leistungsmessung zu vermeiden, b) eine möglichst zeitnahe positive Resonanz auf den von den Studierenden erzielten Leistungserfolg anzubieten, welche c) womöglich sogar eine verstärkte Nachfrage bei motivierten Studierenden nach Sprachlernzielveränderung zeitigen und somit die Notwendigkeit zur Veränderung der Rahmenbedingungen der Semesterendprüfungen initiieren könnte.

Sollten sich solcherweise die Rahmenbedingungen der Sprachlehrveranstaltungen und die Zielsetzung der teilnehmenden Studierenden ändern, wäre zur Überbrückung der Sommerpause ein kreativer Text zur Abgabe zu Beginn des folgenden Semesters, wie hier gezeigt als Prüfungsformat mit verstärkter Entwicklungsfunktion und *wash-back*-Effekt, eine große Chance für die Progression im zweiten Studiensemester.

Literatur:

Petra Balmus, Guido Oebel, Rudolf Reinelt (Hg.): *Herausforderung und Chance. Krisenbewältigung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Japan. Beiträge zur DaF-Werkstatt Westjapan. Ryukyu Universität, Okinawa, Japan. 12.-14. Dezember 2003*. Iudicium: München 2005.

Mechthild Duppel-Takayama, Anne Gellert, Stefan Hug, Till Weber: *Deutschunterricht an japanischen Universitäten. Eine Standortbestimmung*. Iudicium: München 2003.

Barbara Klema: *Deutsch in Japan und der Referenzrahmen*. IDT Jena-Weimar, 7.7.2009.

Masako Sugitani: *Deutsch in Japan*. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. De Gruyter Mouton: Berlin New York 2010, S. 1698-1701.

Carsten Waychert: *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen als Chance für den universitären Deutschunterricht in Japan*, Faculty of Foreign Language Studies 2005.